

CITOYENNETE DEMOCRATIQUE, LANGUES, DIVERSITE ET DROITS DE L'HOMME

*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en
Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*

Etude de référence

Hugh STARKEY
The Open University, Milton Keynes

Division des politiques linguistiques
DG IV – Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire
et de l'enseignement supérieur

Conseil de l'Europe, Strasbourg
2002

Les vues exprimées dans la présente publication sont celles de l'auteur ; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction de tout ou d'une partie du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex).

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

Sommaire

Préface.....	5
1. Citoyenneté démocratique : définition	7
2. Citoyenneté démocratique et langues	9
3. Droits linguistiques	10
4. Langues et antiracisme	13
5. Langues et éducation pour la paix.....	15
6. Compétences clés pour une citoyenneté démocratique.....	17
7. Savoir et compétences socioculturelles dans le <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i>	19
8. La classe de langue comme site d'apprentissage de la citoyenneté démocratique : les connaissances	22
9. La classe de langue comme site d'apprentissage de la citoyenneté démocratique : les compétences	25
10. L'éducation linguistique comme site d'apprentissage à la citoyenneté démocratique: la culture	26
11. Éducation et communication interculturelles.....	28
12. Apprentissage intégré de la culture et de la langue (projet 'CLIL)	30
13. Visites et échanges réels et virtuels.....	32
14. Conclusion	33
Références	34

Préface

Ce texte qui est publié dans une série, coordonnée par la *Division des politiques linguistiques*, présente à l'évidence sa pertinence propre, puisqu'il aborde certains aspects déterminants de l'organisation des enseignements de langues, de leurs fondements sociolinguistiques, des idéologies linguistiques à l'œuvre sur ces problèmes relatifs aux langues en Europe. Il entre cependant dans un projet plus large, en tant qu'il constitue un élément d'un ensemble éditorial centré sur le *Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*.

Ce *Guide* est document descriptif et programmatique tout à la fois, qui a pour objet de mettre en évidence la complexité des questions d'enseignement des langues, souvent abordées de manière simpliste. Il se propose de décrire les démarches et les outils conceptuels permettant d'analyser les contextes éducatifs en ce qui concerne les langues et d'organiser ces formations en fonction des principes du Conseil de l'Europe.

Ce document doit être présenté en plusieurs versions. Mais la 'version intégrale' elle-même aborde, dans un cadre limité, nombre de questions complexes : il a semblé utile de l'illustrer par des études de cas, des synthèses ou des études sectorielles, qui traitent, de manière plus monographique, de questions à peine esquissées dans ce texte. Ces *Etudes de référence*, originales, remettent le *Guide* en perspective, pour en rendre perceptibles les ancrages théoriques, les sources d'information, les domaines de recherche ou les thématiques qui le nourrissent.

La *Division des langues vivantes* devenue *Division des politiques linguistiques* manifeste par cet ensemble de documents cette nouvelle phase de son action. Celle-ci s'inscrit dans le droit fil des précédentes : la *Division* a diffusé, à travers les *Niveaux seuils* des années 70, une méthodologie d'enseignement des langues davantage tournées vers la communication et la mobilité intra européenne. Elle a ensuite élaboré, sur fond de culture éducative partagée, *Le Cadre européen commun de référence pour les langues* (version définitive, 2001), document visant non plus à définir la forme des contenus d'enseignement pour les langues, mais la forme même des programmes d'enseignement de celles-ci. Proposant des niveaux de références explicites pour identifier des degrés de compétence en langue, le *Cadre* autorise une gestion diversifiée des formations, de nature à créer des espaces pour davantage de langues à l'École et dans la formation tout au long de la vie. Cette orientation vers une reconnaissance de la valeur intrinsèque du plurilinguisme a conduit parallèlement à la mise au point d'un instrument permettant à chacun de prendre conscience de son répertoire de langues et de le décrire : le *Portfolio*

européen des langues, dont les versions élaborées par les Etats membres se multiplient et qui a été au centre de l'Année européenne des langues (2001).

Identifié dans de nombreuses *Recommandations* du Conseil de l'Europe comme principe et comme finalité des politiques linguistiques éducatives, le plurilinguisme doit être valorisé au niveau de l'individu et pris en charge collectivement par les Institutions éducatives. Articulant le didactique et l'éducatif au politique, le *Guide* et les *Etudes de référence* qui le déclinent ont pour fonction d'explicitier ce principe politique et d'en décrire les formes concrètes de mise en place.

Ce texte de Hugh Starkey a pour but principal d'examiner certains aspects d'un contexte politique plus large dans lequel la politique d'enseignement des langues doit être développée et mise en pratique. Son point de départ particulier est la discussion des Droits de l'homme et de l'éducation aux droits de l'homme. Il montre que pour que les Droits de l'homme et l'éducation pour une citoyenneté démocratique réussissent dans une Europe multilingue, la question de la diversification de l'enseignement des langues doit être prise en considération. Il lie cet argument aux instruments de planification et d'évaluation fournis par le Conseil de l'Europe, il discute aussi des conséquences pratiques et donne des exemples de ce que l'on peut faire en classe et lors des visites et échanges.

Cet aspect spécifique de la problématique des politiques linguistiques éducatives en Europe invite à réexaminer la perspective d'ensemble déployée dans le *Guide*. Il n'en reste pas moins que cette étude participe au projet fondateur de la *Division des Politiques linguistiques* : créer par la réflexion et l'échange d'expériences et d'expertises, les consensus nécessaires pour que les sociétés d'Europe, fortes de leurs différences et irriguées par des courants transculturels modelant des *nations mondialisées* ne s'enferment pas dans la recherche de la ou des langues "parfaites" à valoriser (aux dépens d'autres). Elles devraient plutôt reconnaître la pluralité des langues de l'Europe et le plurilinguisme, potentiel ou effectif, de tous ceux qui vivent dans cet espace comme condition de la créativité collective et du développement, composante de la citoyenneté démocratique à travers la tolérance linguistique et, donc, comme valeur fondatrice de leur action dans le domaine des langues et de leurs enseignements.

Jean-Claude Beacco et Michael Byram

1. Citoyenneté démocratique : définition

On a dit de la citoyenneté démocratique qu'il s'agissait d'un « concept polysémique et contesté ». Toutefois, au départ, la citoyenneté « est toujours question d'appartenance à une collectivité qui entraîne du politique et des droits ». La citoyenneté présente toujours une dimension politique, car les citoyens ont la capacité de déterminer le droit (Audigier, 1998). En Europe, la citoyenneté repose sur le respect de la justice, des droits de l'homme, des libertés fondamentales et de l'État de droit.

Les citoyens appartiennent à des collectivités que l'on peut définir comme étant des groupes de personnes qui reconnaissent partager certaines valeurs. Ce qui les unit peut aussi bien être la simple acceptation de la légitimité de l'État au sein duquel elles vivent qu'un fort lien affectif issu d'une histoire, d'une appartenance ethnique, une religion ou un objectif partagé. Les états sont des entités reconnues sur le plan international, dotées de gouvernements ayant le pouvoir de conférer la nationalité ou le droit de résidence sur le territoire de l'état. En Europe, les états ont l'obligation de respecter les droits de tous ceux qui relèvent de leur juridiction. Ceci signifie qu'en théorie, aussi bien les nationaux que les non-nationaux vivant au sein d'un état peuvent faire valoir leur citoyenneté. Cela signifie aussi qu'ils peuvent participer à la vie économique sociale et politique de leur communauté.

Bien que la citoyenneté soit souvent étroitement liée à la nationalité, ce concept est ainsi autonome et indépendant. La nation n'est que l'une des collectivités possibles (imaginées) au sein de laquelle on exerce sa citoyenneté (Anderson, 1991). La citoyenneté, dont on fait le plus souvent l'expérience sur le plan local, existe aussi à un niveau supranational tel que l'Europe. De récentes discussions sur la citoyenneté posent le nouveau principe de «citoyenneté mondiale » ou de « citoyenneté globale» qui reflète la nouveauté de l'ère des communications (Cates, 1995 ; Audigier, 1999 : 62).

Diverses communautés linguistiques peuvent vivre en harmonie dans un État ou dans une entité politique plus importante telle que l'Europe. Toutefois, les diverses collectivités linguistiques ne disposent pas des mêmes pouvoirs. Le concept de citoyenneté souligne la notion d'égalité du droit au respect et à la dignité, même lorsque règnent des inégalités de pouvoir. Ce concept reconnaît également le droit qu'ont les individus de se regrouper et de s'engager dans des actions politiques et culturelles pour faire valoir leurs droits. Une telle activité démocratique non violente est une expression légitime, voire exemplaire, de la citoyenneté.

Dans les États membres du Conseil de l'Europe, la citoyenneté repose sur un engagement pour les libertés fondamentales. Les démocraties libérales d'Europe se fondent sur les principes proclamés dès le XVIII^e siècle dans des documents tels que la Déclaration américaine d'indépendance (1776) et la Déclaration française de l'homme et du citoyen (1789). Les principes furent redéfinis dans la période ayant suivi la seconde guerre mondiale, dans la Charte des Nations Unies (1945) et la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948). La Convention européenne des droits de l'homme (CEDH, 1950) a transformé ces principes en garanties légales exécutoires. Les deux piliers des valeurs politiques européennes sont d'une part «un régime véritablement démocratique» et d'autre part « une conception commune et un respect commun des droits de l'homme » (préambule de la CEDH).

A l'occasion du 50^e anniversaire du Conseil de l'Europe, le Comité des ministres, dans sa déclaration et son programme d'éducation à la citoyenneté démocratique du 7 mai 1999, a réaffirmé sa vision qui est de faire de l'Europe :

« une société plus libre, plus tolérante et plus juste ,fondée sur la solidarité, des valeurs communes et un patrimoine culturel enrichi de ses diversités » (CM (99) 76).

Les langues sont un élément particulièrement important du patrimoine culturel. La diversité des langues contribue à la richesse culturelle de l'Europe. Leur sauvegarde et leur évolution sont tributaires d'une compréhension commune de la citoyenneté.

Pour les ministres, l'éducation à la citoyenneté démocratique, basée sur les droits et les responsabilités du citoyen est un apprentissage de toute une vie lié à un processus participatif issu de divers contextes, qui entre autres :

- donne aux hommes et aux femmes la capacité de jouer un rôle actif dans la vie publique et de façonner de manière responsable leurs propres destins et celui de la société ;
- vise à essaimer une culture des droits de l'homme
- prépare la population à vivre dans une société multiculturelle et à faire face à la différence de manière informée, raisonnable, tolérante et morale;
- renforce la cohésion sociale, la compréhension mutuelle et la solidarité.

Le Conseil de l'Europe définit également la citoyenneté démocratique comme ayant « trait [...] à une participation accrue, à la cohésion sociale, à l'accès, à l'équité et à la solidarité. La citoyenneté démocratique concerne l'insertion et non l'exclusion, la participation et non la marginalisation, la culture et les valeurs et non les simples questions de procédure (comme le vote) et l'élaboration active des acceptions et pratiques de la citoyenneté ».

Par éducation à la citoyenneté démocratique, il convient d'entendre

« des pratiques et des activités visant à mieux armer les jeunes et les adultes pour qu'ils participent activement à la vie démocratique en assumant leurs responsabilités et en exerçant leurs droits dans la société » (Forrester, 1999).

C'est à quoi se réfère quelquefois l'expression « culture politique ». Les citoyens ont besoin d'être informés sur les institutions, les problèmes et les pratiques de la démocratie et requièrent les compétences et les valeurs qui leur permettent d'être efficaces et d'exercer une influence sur le plan local, régional et national (Crick, 1998:13).

2. Citoyenneté démocratique et langues

Les citoyens peuvent participer à la vie de leur communauté s'ils disposent de droits, de libertés fondamentales et d'une égalité juridique et politique et s'ils sont protégés de toute discrimination. Ces droits sont tous garantis au sein des États membres du Conseil de l'Europe par les législations nationales et par la CEDH. Plusieurs articles de cette convention renvoient à la langue ou présentent une pertinence spécifique à ce propos.

L'article 10 garantit la liberté d'expression. Au sein de l'Europe, on a le droit de s'exprimer, de transmettre et de publier dans toute langue, tant que le contenu respecte les droits, la vie privée et la dignité d'autrui. La liberté d'association (article 11) permet de se réunir à des fins culturelles, politiques, religieuses ou éducatives et de créer des syndicats, des partis politiques et des groupes de pression. La discrimination basée sur la langue est spécifiquement interdite par l'article 14. Pour ne citer qu'un exemple, toute personne arrêtée ou détenue doit nécessairement être informée « dans une langue qu'elle comprend » (article 6).

On s'attend par conséquent à ce que les collectivités, particulièrement les collectivités politiques que sont les États membres, soient des entités multilingues au sein desquelles la liberté d'expression n'est pas contrainte dans la mesure où celle-ci respecte les droits de l'homme et où la liberté d'association est garantie. Les démocraties saines sont composées d'individus capables de communiquer avec leurs concitoyens et d'utiliser leurs compétences langagières pour participer activement notamment à des associations, des mouvements, des groupements culturels et des partis politiques.

Les questions qui ont trait à la langue, à l'identité et à la participation sont communes aux politiques adoptées en matière d'enseignement et d'apprentissage tant des langues que de la citoyenneté démocratique. La prise de conscience et le

respect des droits de l'homme comme assises juridiques et éthiques de la citoyenneté et de l'éducation sont essentiels à ces politiques.

3. Droits linguistiques

La langue compte parmi les marqueurs d'identité sociale et culturelle les plus importants et la collectivité internationale est par essence multilingue. Bien que les relations entre les communautés linguistiques puissent être la source de tensions aussi bien au sein des nations qu'entre les nations, on peut considérer que la réalisation de l'égalité entre les citoyens dans les communautés multilingues, qui témoigne des possibilités de succès de la démocratie, est un exemple de l'essence même de la démocratie. Bien que la langue soit parfois perçue comme marqueur de différence, les capacités linguistiques des êtres humains sont une caractéristique unifiante qui leur permet de se distinguer des autres espèces et qui en elle-même leur octroie un droit automatique aux droits de l'homme.

L'article 2 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) et le Pacte international sur les droits civils et politiques (1966) ainsi que l'article 4 de la Convention européenne sur les droits de l'homme (1950) protègent les individus de la discrimination dans leur droit aux droits et mentionnent spécifiquement la langue à cet égard. L'article 27 du Pacte international renvoie aux minorités linguistiques au sein des États en ces termes :

« Les personnes appartenant à ces minorités, ne peuvent être privées du droit d'avoir, en commun avec les autres membres de leur groupe, leur propre vie culturelle, de professer et de pratiquer leur propre religion et d'employer leur propre langue. »

Bien que les droits de l'homme s'appliquent aux individus, cette formulation aborde aussi le concept des droits des groupes. La communication entre les individus est par définition un phénomène de groupe. Les langues meurent s'il n'existe plus suffisamment de contextes dans lesquels elles peuvent être utilisées. L'usage d'une langue minoritaire est quelquefois perçu comme une menace par des membres d'autres groupes linguistiques. Comme le Conseil européen pour les langues le remarque dans son document directif sur le « Multilinguisme et les langues les moins diffusées et les moins enseignées », c'est l'incapacité éventuelle des autres à comprendre, voire l'hostilité éventuelle à laquelle sont confrontés les locuteurs des langues minoritaires, qui constitue l'obstacle le plus probable au droit de communiquer dans sa propre langue. L'éducation au pluralisme linguistique et à la tolérance peut commencer à lever ces obstacles pour que les individus des diverses communautés linguistiques puissent pleinement participer à la démocratie. (<http://www.fu-berlin.de/elc/PolicyPapers/multiplen.htm>)

Dans le cadre du droit international, le principal instrument de l'Europe est la Charte européenne pour les langues régionales ou minoritaires de 1992. Son but est en partie de protéger les langues minoritaires dans le cadre des « richesses et traditions culturelles de l'Europe ». Sur une note plus positive, cette charte souligne « la valeur de l'interculturel et du plurilinguisme », éléments essentiels du projet du Conseil de l'Europe qui est de constituer un espace démocratique à l'échelle du continent.

« La protection et la promotion des langues régionales ou minoritaires dans les différents pays et régions d'Europe représentent une importante contribution à la construction d'une Europe fondée sur les principes de démocratie et de diversité culturelle dans le cadre de la souveraineté nationale et de l'intégrité territoriale. »

Cette charte confirme que :

« la protection et l'encouragement des langues régionales ou minoritaires ne doivent pas se faire au détriment des langues officielles et de la nécessité de les apprendre. »

De plus amples détails et l'intégralité du texte de cette charte sont disponibles à l'adresse suivante : <http://www.coe.fr/eng/legaltxt/148e.htm>

Sur le plan mondial, la Fédération internationale des professeurs de langues vivantes (FIPLV) et le Comité Linguapax de l'UNESCO ont participé activement à la préparation de nouveaux instruments et recommandations tels que les principes Pecs (FIPLV, 1991) dont s'inspire la Déclaration universelle des droits linguistiques. Cette déclaration a été adoptée lors de la Conférence mondiale sur les droits linguistiques qui s'est tenue à Barcelone du 6 au 8 juin 1996. Comportant plus de 50 articles, ce document complet repose sur le concept de l'égalité entre les langues et par conséquent évite d'employer les expressions « langues régionales » ou « langues minoritaires » dont on s'est servi par le passé pour restreindre les droits de certaines communautés linguistiques. Actuellement, cette déclaration n'a aucune force exécutoire, mais prévoit un ordre du jour politique et juridique. De plus amples détails et l'intégralité du texte de cette déclaration sont disponibles à l'adresse suivante : <http://www.troc.es/mercator/main-gb.htm>

Cette déclaration part du principe que « les droits linguistiques sont à la fois individuels et collectifs ». Y sont répertoriés cinq « droits personnels inaliénables utilisables à toute occasion » à savoir :

- le droit d'être reconnu comme membre d'une communauté linguistique ;
- le droit à l'usage privé et public de la langue ;

- le droit à l'usage de son propre nom;
- le droit de relation et d'association avec d'autres membres de la communauté linguistique d'origine ;
- le droit de maintenir et développer sa propre culture.

Viennent ensuite les quatre « droits collectifs des groupes linguistiques » suivants :

- l'enseignement de sa propre langue et culture ;
- l'accès à des services culturels ;
- une présence équitable de sa langue et culture dans les moyens de communication ;
- être accueilli dans sa langue dans les organismes officiels et les relations socio-économiques.

Parmi ces droits, certains sont déjà couverts par la CEDH. Toutefois, les responsables qui décident des politiques en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues souhaiteront prendre en considération toutes ces revendications, même s'ils ne sont pas en mesure de garantir l'intégralité des droits linguistiques.

L'usage de son propre nom, qui fait l'objet des articles 31 - 34 de cette déclaration, est un droit particulièrement pertinent du point de vue des enseignants. Le droit à un nom est également entériné par la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant. Les établissements scolaires ne respectent pas toujours le nom de leurs élèves, particulièrement si les conventions ou la prononciation des noms ne sont pas familières aux enseignants. On sait également que les employeurs eux aussi, au sein de l'Europe, demandent parfois à leurs employés, surtout s'ils sont musulmans, de changer de nom. La connaissance des noms, leur importance dans la formation de l'identité de l'individu et leur sens culturel devraient être inscrits au programme d'études aussi bien pour les enseignants que pour les élèves.

Le droit d'être informé dans sa propre langue par les entités gouvernementales implique d'une part le recrutement de membres de divers groupes linguistiques dans les services gouvernementaux et d'autre part le recrutement de certains employés gouvernementaux sur la base de leurs compétences linguistiques.

Les articles 23 - 30 ont trait à l'éducation. L'article 23.3 est particulièrement approprié à la citoyenneté :

« L'éducation doit toujours être au service de la diversité linguistique et culturelle et des relations harmonieuses entre les différentes communautés linguistiques dans le monde entier. »

L'éducation linguistique en particulier doit s'engager à contribuer à surmonter les préjugés liés à la valeur relative des langues.

4. Langues et antiracisme

L'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme est une priorité politique en Europe. La déclaration du Comité des ministres de mai 1999 insiste sur:

« l'impérieuse nécessité de renforcer la conscience et la compréhension, chez les individus, de leurs droits et de leurs responsabilités afin qu'ils deviennent capables d'exercer ces droits et de respecter ceux des autres. »

Cette déclaration est faite dans le contexte de la présence permanente en Europe d'idéologies et de partis politiques qui ne respectent pas la diversité. Les ministres se déclarent :

« préoccupés par le développement de la violence, de la xénophobie, du racisme, du nationalisme agressif et de l'intolérance religieuse, qui constitue une menace majeure pour le renforcement de la paix et de la démocratie, tant au plan national qu'international » (Conseil de l'Europe, CM (99)76).

L'enseignement et l'apprentissage des langues ont un rôle important à jouer dans le cadre d'une démarche interdisciplinaire pour une culture positive de l'antiracisme. L'apprentissage des langues ne diminue pas ou ne fait pas disparaître les préjugés à lui tout seul, mais associé à des expériences pédagogiques bien conçues, il peut fortement contribuer à une culture des droits de l'homme et de l'équité. Cette perspective sous-tend le *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

« Les stéréotypes peuvent être exploités sans scrupules, les craintes et les haines intercommunautaires dangereusement exacerbées en une réaction brutale contre une coopération européenne et globale plus étroite. La meilleure protection contre toute forme de racisme et de xénophobie est assurée par la connaissance et l'expérience directe de la réalité de l'autre et par l'amélioration des capacités de communication.

Le besoin de mobilité et d'accès à l'information ainsi que l'importance de la tolérance et de la compréhension mutuelles font des capacités réelles à communiquer au travers des frontières linguistiques un élément indispensable de l'équipement du citoyen de demain face aux défis et aux possibilités d'une société européenne nouvelle » (Trim, 1998:6).

L'éducation pour les droits de l'homme et aux droits de l'homme et son corollaire, le refus d'accepter le racisme, s'avèrent dès lors être potentiellement de puissants

instruments pour renforcer la démocratie. Une telle éducation peut contribuer en grande partie à l'élimination des obstacles à la participation démocratique des citoyens.

« La réduction des obstacles à la participation, notamment socio-économiques, fait partie intégrante de toute stratégie visant au renforcement de la citoyenneté démocratique » (Audigier, 1998:7).

L'apprentissage des langues peut aider les apprenants à comprendre les mécanismes, souvent subtils, du racisme sous réserve de deux conditions : la première est la préparation et la production de documents appropriés ; la deuxième consiste à soumettre des textes authentiques à un examen critique. La combinaison de ces deux mécanismes pourrait s'avérer particulièrement effective.

Ceux qui élaborent les documents destinés à l'apprentissage des langues tentent souvent d'engager les étudiants dans l'étude et le débat sur des questions politiques et sociales portant à controverse. De nombreuses formations contiennent un module sur les questions ayant trait à la diversité démographique, y compris l'immigration. Les lignes directrices suivantes peuvent aider les auteurs de documents à éviter de renforcer les stéréotypes et à promouvoir des perspectives interculturelles positives :

- Admettre que le racisme est un facteur explicatif de la situation des minorités linguistiques en Europe et en explorer le concept.
- Inclure des documents oraux et écrits produits par les membres des communautés minoritaires ainsi que des documents publiés dans des sources institutionnelles telles que la presse.
- S'assurer que la perspective minoritaire comprend la dimension politique de l'organisation et de la lutte pour la citoyenneté, ainsi qu'une dimension culturelle.
- Dépeindre les témoins des groupes minoritaires comme des êtres humains dignes, justifiant d'identités complexes.
- Inclure, outre les modules sur l'immigration, des voix et des experts des minorités ethniques dans plusieurs modules (par exemple politique, médias, histoire, environnement, sciences).
- Adopter une démarche interdisciplinaire d'équipe pour produire des documents. Travailler avec des sociologues, des spécialistes des sciences politiques, des experts pédagogues.

- Intégrer spécifiquement des exercices de langues pour renforcer plutôt que vicier la perspective de l'antiracisme et des droits de l'homme (Osler & Starkey, 2000, 2001 ; Starkey et Osler, 2001).

Principalement axée sur la manière dont l'abus de pouvoir social, la domination et l'inégalité sont promulgués, reproduits et opposés par le texte et la parole dans le contexte social et politique, la recherche analytique sur le discours qu'est *l'analyse critique du discours* (ACD) constitue également un développement prometteur (van Dijk, 1997).

L'ACD peut fournir un ensemble de principes directeurs permettant d'interroger un texte authentique afin que les étudiants en abordent le contenu de manière critique tout en tentant de comprendre certains autres aspects, plus formels, du texte. Les étudiants peuvent ainsi aborder des textes d'une nature potentiellement xénophobe pour explorer les mécanismes du racisme dans le discours.

Par exemple, des étudiants d'espagnol d'une université irlandaise ont étudié des articles de journaux sur le thème de l'immigration. Ils ont analysé les textes de près pour identifier des caractéristiques du discours telles que : sources, perspectives, arguments ; des figures rhétoriques telles que métaphores et comparaisons ('Forteresse Europe', une 'avalanche d'immigrants'). Après cette analyse critique des caractéristiques linguistiques et stylistiques de la couverture de presse sur l'immigration, les étudiants se sentaient assez sûrs pour discuter du problème et faire des comparaisons avec les reportages dans la presse irlandaise. On leur a ensuite demandé de consigner les résultats de leur enquête et leurs impressions sous forme de compte-rendu (Ramos, 2001a,b). Une approche similaire, *Eveil critique aux cultures* (*Critical cultural awareness*, Byram 1997), est décrite dans la partie 10 ci-après.

5. Langues et éducation pour la paix

Lancé en 1987, Linguapax est un projet international pour l'enseignement des langues et des littératures étrangères mis en œuvre par l'UNESCO pour :

- promouvoir une culture de la paix grâce à l'éducation plurilingue ;
- protéger le patrimoine linguistique ;
- aider l'entente et la coopération entre les peuples (Cunningham et Candelier, 1995).

Ce projet est coordonné par la division des langues de l'UNESCO et le centre UNESCO de Catalogne. <http://www.linguapax.org/queang.html>

Ce projet considère que :

« L'éducation est une partie fondamentale du processus grâce auquel les individus sont socialisés et acquièrent des valeurs, des attitudes et des modèles comportementaux. En présentant à l'apprenant des pratiques communicatives différentes des siennes, l'enseignement des langues offre un excellent moyen de promouvoir les valeurs et les représentations qui favorisent le développement d'une culture de la paix. »

Un symposium spécial sur *La contribution de l'enseignement des langues vivantes à la promotion de la paix* a eu lieu au Centre européen pour les langues vivantes de Graz, en Autriche, du 30 septembre au 3 octobre 1998. Ce symposium a préparé une série d'énoncés et de recommandations y compris les suivants :

- Afin que les individus et les groupes puissent vivre ensemble dans des sociétés plurilingues et pluriculturelles qui ont besoin de développer toutes sortes de contacts avec leur environnement international (immédiat ou distant), l'école joue un rôle essentiel dans le maintien d'un climat pacifique des relations entre les individus et entre les communautés.
- L'enseignement des langues vivantes joue un rôle essentiel dans la réalisation de cette tâche dans la mesure où la communication est aussi bien l'un de ses objectifs essentiels que son moyen de prédilection ; la langue est également étroitement liée aux aspects culturels des communautés et l'étude des langues est capable de démontrer la nature relative des schémas d'interprétation de chaque communauté.
- Afin de remplir entièrement cette responsabilité, certaines limites ou barrières doivent être éliminées.

On demande aux États et aux autorités locales de :

- prendre toutes les mesures nécessaires pour améliorer le statut des diverses langues présentes sur leurs territoires conformément aux principes directeurs énoncés dans la Charte européenne pour les langues régionales ou minoritaires du Conseil de l'Europe, en tenant également compte de la langue des migrants ; prendre toutes les mesures nécessaires susceptibles de favoriser le développement d'une attitude collective positive à l'égard des langues et de la diversité linguistique en général ;
- promouvoir la réflexion sur les moyens d'évaluer les attitudes et les compétences développées dans le cadre d'un enseignement des langues qui contribue à la promotion de la paix et soulever les questions sur l'orientation, souvent exclusivement linguistique, des examens ;
- promouvoir la réflexion collective des enseignants et des experts pédagogues sur le contenu d'une éthique professionnelle relative à l'enseignement des

langues vivantes qui tiennent compte des responsabilités envers les individus et les sociétés de cet enseignement et des personnes à qui elles sont confiées.

On a distribué aux participants un dossier de documents (Candelier, 1998) introduit de la manière suivante :

« Connaître la langue des autres peut, du fait que ceci implique la communication, être un pas définitif vers la tolérance ... L'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement des langues ...est de développer l'aptitude à la communication des apprenants. La classe de langue devient l'environnement dans lequel est exercée et développée la capacité d'écouter les autres, l'endroit où les apprenants deviennent conscients que le partage de perspectives peut être mutuellement enrichissant. Faire l'expérience d'une approche tolérante dans la classe de langue prépare les apprenants à aller au-delà du cadre scolaire.

Dans une société où de nombreux facteurs culturels coexistent de plus en plus, l'enseignement des langues (...) peut (ainsi) contribuer au développement d'une société fermement responsable qui respecte les identités individuelles... Il n'est désormais plus suffisant de demander comment développer les mécanismes de la compréhension et de l'expression. La dimension culturelle et les exigences qu'elle impose sur le plan de ce que l'on sait et de ce que les autres acceptent, processus nécessairement réciproque, sont inextricablement liées à la communication.

Le Groupe d'intérêt national de l'association japonaise pour l'enseignement des langues (JALT), qui publie un bulletin sur les questions mondiales en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues, coordonne un réseau d'enseignants de langue particulièrement actifs travaillant largement dans le cadre de l'éducation pour la paix et le souci de promouvoir la citoyenneté mondiale. Cates (1995) décrit le projet intitulé *Anglais pour la citoyenneté mondiale*, qui recourt à des documents réalisés pour des études mondiales et l'éducation à la citoyenneté dans le contexte de la classe de langue.

6. Compétences clés pour une citoyenneté démocratique

Le projet d'éducation à la citoyenneté démocratique du Conseil de l'Europe a émis la déclaration suivante concernant les compétences clés :

« Ainsi, les compétences clés liées à la citoyenneté démocratique sont celles qu'appelle la construction d'une personne libre et autonome, consciente de

ses droits et obligations dans une société où le pouvoir d'établir la loi, c'est-à-dire les règles de vie commune qui définissent le cadre dans lequel s'exerce la liberté de chacun, et où la désignation et le contrôle des personnes qui exercent ce pouvoir, sont sous la responsabilité de tous les citoyens » (Audigier, 1998).

On distingue trois grandes catégories de compétences : les compétences cognitives, les compétences affectives et celles liées aux choix de valeurs et enfin les aptitudes à l'action. Elles sont décrites comme suit :

Compétences cognitives.

- compétences d'ordre juridique et politique, c. à d. la connaissance des règles de la vie collective ;
- connaissance du monde actuel y compris la dimension historique et culturelle ;
- compétences de type procédural : la capacité de prise de parole et d'argumentation liée au débat et à la capacité de réflexion ;
- connaissance des principes et valeurs des droits de l'homme et de la citoyenneté démocratique.

Compétences affectives et compétences associées au choix de valeurs

On ne saurait réduire la citoyenneté à un catalogue des droits et de devoirs de l'individu ; elle est aussi l'attribut d'un, voire de plusieurs groupes. Elle requiert ainsi une dimension affective aussi bien individuelle que collective.

Aptitudes à l'action que l'on appelle parfois compétences sociales.

- l'aptitude à vivre avec autrui, à coopérer, à construire et à mettre en œuvre des projets en commun, à prendre des responsabilités ;
- la capacité de résoudre des conflits selon les principes du droit démocratique ;
- la capacité de prendre part au débat public, de présenter des arguments et de faire des choix en situation réelle.

On peut compléter ces objectifs éducatifs généraux par une liste plus précise de résultats et compétences clés pris dans la recommandation No. R(85)7 du Comité des ministres du Conseil de l'Europe aux États membres (adoptée le 14 mai 1985) sur *l'éducation et l'enseignement des droits de l'homme à l'école*. Les droits de l'homme étant inhérents à la démocratie, ils constituent par définition des compétences clé pour la citoyenneté démocratique.

Les aptitudes nécessaires pour comprendre et soutenir les droits de l'homme sont notamment les suivantes :

i. aptitudes intellectuelles, en particulier :

- aptitudes faisant intervenir le jugement telles que :
 - réunir et examiner du matériel provenant de différentes sources, y compris les médias, et savoir l'analyser pour en dégager des conclusions objectives et équilibrées
 - savoir reconnaître les partis pris, les préjugés, les stéréotypes et les discriminations.

ii. aptitudes sociales, en particulier :

- savoir reconnaître et accepter les différences .
- établir avec autrui des relations constructives et non oppressives.
- résoudre les conflits de manière non violente.
- assumer des responsabilités.
- participer aux décisions.
- comprendre l'utilisation des mécanismes de protection des droits de l'homme au niveau local, régional, européen et mondial.

Toutes ces compétences peuvent être développées à travers l'étude des langues et nombre d'entre elles sont listées dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

7. Savoir et compétences socioculturelles dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*

Le chapitre 5 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* répertorie dans sa section 5.1.1 les connaissances déclaratives (*savoir*) et le savoir socioculturel dont doivent justifier les apprenants de langues. Les sections 3 et 4 qui ont trait à la connaissance socioculturelle couvrent les relations interpersonnelles et les principales valeurs, croyances et attitudes (Conseil de l'Europe, 2001).

Les compétences et le savoir-faire comprennent les compétences sociales et les compétences interculturelles ; le savoir-être englobe des attitudes telles que le degré d'ouverture aux autres cultures et la volonté de relativiser son propre point de vue.

Le débat et la discussion font partie des compétences pragmatiques, essentiellement les compétences discursives (5.2.3.1) – les stratégies pour l'interaction (4.4.3.5) et pour la médiation (4.4.4.3) étant également particulièrement pertinentes.

Le tableau 1 de ce chapitre donnant un contexte externe d'emploi est l'un des domaines susceptible d'être révisé à l'avenir. Dans le domaine public, bien que les partis politiques et les réunions publiques soient incluses, d'autres sites de citoyenneté sont gravement sous représentés.

On peut faire correspondre ces compétences à un modèle d'éducation à la citoyenneté qui s'inspire des travaux du Conseil de l'Europe sur l'éducation aux droits de l'homme. Ce modèle a été exploité avec succès dans le cadre d'une étude effectuée pour la Commission européenne pour analyser la contribution de ses programmes de mobilité et de développement de programmes scolaires à l'éducation à la citoyenneté (Osler et Starkey, 1996 et 1999). Il est possible de rapporter certaines politiques linguistiques à ce modèle.

Ce modèle recourt à la distinction entre une approche « minimale » et une approche « maximale » (McLaughlin, 1992 ; Richardson, 1996) et opère une autre distinction entre l'élément « éducation civique » de l'éducation à la citoyenneté et la dimension « personnelle, sociale et morale ». Le premier élément est traité dans ce tableau sous la rubrique du structurel et du politique, l'autre dans celle du personnel et du culturel. Il est probable que dans le cadre de la première catégorie l'accent sera plutôt mis sur le cognitif, alors que dans le cadre de la deuxième, l'affectif et le développement de l'affectif seront privilégiés.

Éléments de l'éducation à la citoyenneté (Osler & Starkey, 1996)

Approche minimale	Structurel/politique	Culturel/personnel
	Droits Connaissance des droits Démocratie Absence de discrimination Société civile (par ex. : ONG) Implique : Éducation aux droits de l'homme	Identités • Soit... soit (tensions) • A la fois.. et (hybridité) Implique : Sentiments et choix

Approche maximale	Inclusion	Compétence
	<ul style="list-style-type: none"> • Revenus de base • Sécurité : physique, sociale, psychologique • Participation active 	<ul style="list-style-type: none"> • Culture politique • Compétences nécessaires au changement : par ex. : langues, défense, mobilisation
	Implique : La bonne société /collectivités d'apprentissage comme modèle	Implique : Aptitudes à l'action et formation

Ce modèle suggère que les fondements de la citoyenneté sont d'une part structurels et politiques et d'autre part culturels et personnels. Les dimensions structurelles et politiques se rapportent au minimum aux droits de l'homme reconnus par les États comme appartenant aux citoyens. En pratique, les facteurs économiques, sociaux et culturels peuvent se combiner pour priver certains citoyens de leurs droits de base et les exclure ainsi de la société. La privation de ces droits exige une réponse politique dont l'intention sera d'assurer l'inclusion des citoyens. Du fait que les mécanismes d'exclusion ne sont pas entièrement sous le contrôle des processus politiques et structurels, mais sont également tributaires des agents individuels, les politiques et les réglementations seront toujours, dans une certaine mesure, inadéquates. Ainsi le souci d'inclusion de la communauté est qualifié dans ce modèle de « maximal », pour reconnaître que, bien que la garantie des droits soit un minimum élémentaire, leur réalisation en reste probablement au stade du but ou de l'aspiration.

Les communautés d'apprenants elles-mêmes, qu'il s'agisse d'établissements scolaires, d'universités, de centres de formation pour adultes ou de centres virtuels d'apprentissage, constituent d'importants sites potentiels pour la réalisation de l'égalité politique et structurelle. Dans l'idéal, ces communautés s'appuieront toutes sur les droits de l'homme, autrement dit sur l'égalité de la dignité entre les individus et sur les libertés individuelles fondamentales, y compris la liberté d'expression et d'association. A certains égards, ces communautés peuvent reproduire des modèles de société démocratique. Le projet *Éducation à la citoyenneté démocratique* du Conseil de l'Europe élabore actuellement le concept de 'sites de citoyenneté' qui sont des projets de création de communautés qui développent à la fois l'apprentissage et la participation.

La partie droite de ce modèle a trait aux dimensions culturelle et personnelle de la citoyenneté qui correspondent à la dimension affective dans la classification d'Audigier. Ce modèle suggère qu'une éducation nationale, voire nationaliste, ne

peut plus s'imposer sur les identités, mais que celles-ci sont définies culturellement et personnellement et tendent de plus en plus à la pluralité. Autrement dit, au sein des démocraties libérales européennes, les citoyens reconnaissent que, outre les notions exclusives ayant trait à l'identité (par ex. : le fait d'être français ou britannique ; britannique ou irlandais) -sources de tension et d'exclusion sociale et culturelle - le processus de l'éducation permet à ces individus de se sentir à l'aise avec les notions d'identités multiples. La citoyenneté peut ainsi se construire sur la base d'identités personnelles enracinées dans la pluralité plutôt que dans l'exclusivité.

L'apprentissage des langues constitue un élément important de la construction de telles identités complexes. Guilherme (1999) et Byram (1997, 1999) appliquent les principes de la pédagogie critique à l'enseignement des langues, développée à partir des travaux de Freire par des auteurs tels que Giroux. La pédagogie critique

« a été influencée ... par une conception post moderne de l'identité qui met l'accent sur l'hybridité – traitant l'identité comme contingente, temporaire et perturbatrice des catégories oppositionnelles » (Carlson et Apple, 1998:28).

Byram et Guilherme (2000) soutiennent qu'il n'est pas paradoxal que ce point de vue post-moderne, qui tend parfois au relativisme, soit tempéré par un engagement moderniste pour les droits universels de l'homme. Le modèle susmentionné permet notamment d'exprimer cette dualité.

Alors que chaque citoyen est socialisé dans des cultures et des identités, la réalisation intégrale de la citoyenneté (dimension maximale du modèle) implique la capacité d'influencer son environnement à tous les niveaux. Cette capacité requiert un jeu de compétences qui évoluent tout au long de la vie et qui, elles aussi, sont par conséquent des buts et des aspirations. Les compétences langagières, y compris les compétences impliquant l'expression verbale telles que l'établissement du bien-fondé d'un argument, la discussion et la négociation ainsi que les compétences de traitement critique de compréhension de l'écrit et de documents journalistiques comptent parmi les plus importantes parmi ces compétences. L'essor des compétences de coopération est également un domaine auquel l'enseignement et l'apprentissage des langues peuvent avoir une contribution considérable à apporter.

8. La classe de langue comme site d'apprentissage de la citoyenneté démocratique : les connaissances

L'enseignement des langues est potentiellement le site d'apprentissage le plus important pour la citoyenneté démocratique. Même lorsque l'éducation à la

citoyenneté est un critère formel du programme, cas de plus en plus fréquent, la durée relativement limitée de temps qui lui est alloué et la pratique des disciplines traditionnelles sanctionnées par des examens tendent à en minimiser l'impact. D'autre part, l'enseignement des langues requiert et occupe une partie substantielle du programme et bénéficie du prestige d'une matière universitaire établie. De surcroît, la souplesse du contenu de l'enseignement des langues, qui couvre l'étude de la littérature, de la culture, des médias et les débats et les questions d'actualités, est reconnue depuis longtemps. Les enseignants de langue eux-mêmes ne sont pas tous ni toujours conscients de la contribution qu'ils peuvent apporter à l'éducation à la citoyenneté, y compris à l'éducation aux droits de l'homme. Nombreux sont ceux qui, souvent inspirés par la participation à des projets et rencontres européens, ont été les pionniers de l'éducation à la citoyenneté en enseignant les langues.

L'essor de la politique relative au curriculum de langues pourrait inclure une révision des taxonomies liées aux documents relatifs aux niveaux 'seuil' (niveau B1 dans l'échelle *du Cadre européen commun de référence pour les langues*), 'intermédiaire' (« Waystage » - niveau A2 dans l'échelle du *Cadre*) ou avancé (« Vantage » - niveau B2). Actuellement, ces spécifications, qui sont largement utilisées en Europe dans l'élaboration de programmes d'enseignement et d'évaluation, mettent clairement l'accent sur le transactionnel et l'institutionnel. La dimension des aptitudes à l'action y est moins bien représentée.

La spécification du niveau avancé (B2) du *Cadre européen commun de référence* s'adresse à « ceux qui souhaitent utiliser une autre langue pour communiquer avec des sujets parlant cette langue, tant pour les transactions de la vie quotidienne que pour l'échange d'informations et d'opinions sur la vie privée et les affaires publiques ».

Toutefois, on met aussi l'accent sur le fait qu'il convient d'agir en commun et de parler ensemble. L'interaction personnelle et le contact social, par exemple, sont exemplifiés comme le fait de s'engager dans des relations significatives dans divers domaines de la vie publique, notamment les affaires, l'éducation, le bien-être, les divertissements (niveau B2 « Vantage »). Alors que ceci n'exclut aucunement le travail avec les autres pour promouvoir la citoyenneté démocratique, cet élément pourrait être plus fortement présent dans la taxonomie. Par exemple, alors qu'une page est consacrée au vocabulaire des institutions politiques spécifiquement britanniques, y compris les titres de noblesse (p. 129), et une autre page à la guerre et à la paix, y compris le nom des rangs militaires et des types d'armes (p. 131), la section sur les affaires sociales se limite à six termes. Ce domaine pourrait être développé avec une dimension plus internationale (consulter notamment Starkey, 1990, 1996, 1997, 1999 ; Cates, 1995).

Dans le cadre de nombreux systèmes éducatifs, le programme de langues est davantage déterminé par le processus et les soucis linguistiques que par un contenu spécifique. On peut par conséquent potentiellement couvrir, au sein du programme de langues, trois compétences cognitives pour la citoyenneté qui sont explicitement ou implicitement incluses dans le *Cadre européen commun de référence*, à savoir :

- la connaissance des systèmes juridiques et politiques ;
- la connaissance du monde actuel ;
- la connaissance des principes et de valeurs relatifs aux droits de l'homme et à la citoyenneté démocratique.

On pourrait y inclure une référence spécifique aux instruments des droits de l'homme et engendrer le débat sur des études de cas éclairées par ces connaissances et cette prise de conscience.

En fait, la Recommandation 98(6) du Comité des Ministres sur la *Diversité linguistique* cherche à « encourager l'emploi des langues vivantes dans l'enseignement des matières non-linguistiques » (Conseil de l'Europe, 1998). Les matières non-linguistiques comprennent la citoyenneté et les droits de l'homme, qui offrent de riches matériaux pour l'apprentissage intégré de culture et de contenu (voir partie 12).

Cela dit, les approches actuelles adoptées dans l'élaboration du curriculum de langues pèchent souvent par l'omission de questions potentiellement intéressantes dans le premier cycle des établissements du secondaire. Les sujets présentés aux apprenants sont parfois bien en dessous de leur niveau d'intérêt par rapport aux thèmes abordés ailleurs dans le programme. Il en découle que l'apprentissage des langues est parfois plus attrayant pour certains groupes que pour d'autres. Les garçons s'avèrent notamment dans certains cas plus réticents que les filles dans la classe de langue.

L'analyse d'un programme d'examen effectuée par des étudiants de 15 à 16 ans en Angleterre a révélé que six sujets s'adressaient plutôt aux filles, trois aux garçons, les deux sexes éprouvant un sentiment égal d'attraction pour quatre sujets et d'aversion pour trois. Par exemple, les filles à qui la description détaillée d'intérieurs plaît ont beaucoup aimé le thème *Maison et Foyer*, alors que les garçons se sont en grande partie contentés de faire une liste d'appareils électroménagers. Le thème *Famille et Tâches quotidiennes* comprend des descriptions de tâches ménagères. Toutefois, les filles auront probablement plus l'expérience de ce genre de travaux que les garçons. Si l'enseignement était restructuré pour inclure un débat sur la division des tâches ménagères selon les sexes, les deux groupes pourraient être

inclus à la discussion de manière plus équilibrée et la connaissance des questions relatives à l'égalité des sexes serait ainsi promue (Callahan, 1998).

Les thèmes de ce programme d'études n'impliquent jamais le domaine public, hormis le thème de la scolarité lui-même. Son potentiel de véhicule d'éducation à la citoyenneté s'en trouve par conséquent considérablement limité. Néanmoins, les mêmes thèmes abordés de manière critique et problématisés pourraient contribuer à l'éducation à la citoyenneté. On constate que l'élaboration des programmes d'éducation à la citoyenneté et de langues dans le premier cycle du secondaire présente un certain potentiel de développement et de synergie.

Exprimées de manière positive, la citoyenneté et les langues peuvent entretenir des relations réciproques signifiantes. En intégrant au programme de langues des thèmes appartenant au domaine public, notamment les questions relatives à la paix, à l'égalité des sexes, aux relations, au racisme, aux mouvements sociaux et culturels, tout en enseignant parallèlement les compétences de débat et d'analyse critique, on renforcera probablement la motivation de nombreux étudiants. Les barrières affectives à l'apprentissage des langues peuvent ainsi être levées. En rendant l'expérience des apprenants plus gratifiante, on peut probablement faire évoluer les attitudes à l'égard de la langue et des langues et de leurs locuteurs.

9. La classe de langue comme site d'apprentissage de la citoyenneté démocratique : les compétences

La pédagogie associée à l'apprentissage des langues représente une seconde dimension dans la contribution des langues à la citoyenneté puisque le développement des méthodes communicatives est intrinsèquement démocratique. Les compétences cultivées dans les classes de langues sont directement transférables à l'éducation à la citoyenneté.

La classe de langue communicative implique que la priorité est accordée aux actes de parole. Le rôle de l'enseignant est de guider les élèves dans l'emploi de leur nouvel outil communicatif, la deuxième langue. Les enseignants ne se préoccuperont pas seulement de la performance linguistique, mais de la compétence communicative comme une fin en soi. Le *savoir-faire*, soit l'aptitude à écouter, reformuler les paroles de l'autre pour mieux le comprendre, présenter un nouveau point de vue, élaborer un argument valide, concéder, sont des compétences de vie (un *savoir être*) toutes applicables à d'autres contextes, aussi bien à l'école que dans le monde extérieur.

Lorsque la communication avancée et complexe, comme le débat formel, est requise, l'apprenant doit s'inspirer de ses savoirs (culture, lexique, grammaire),

de son savoir-faire (fonction des arguments, accords et désaccords, ripostes, etc.) et de son savoir être, l'écoute, le contact par le regard, l'emploi d'une intonation persuasive, la capacité de se contenir et de rester poli, etc. On constate ainsi que la classe de langue est un site où l'éducation au dialogue occupe une place privilégiée (Tardieu, 1999:24).

Dans la classe de langue communicative, on demande souvent aux apprenants de parler et de discuter en paires et en groupes en les laissant libres d'exprimer leurs propres opinions et de développer des idées et de nouvelles façons de penser. On peut également reconnaître et développer cette contribution au projet général de la citoyenneté démocratique, contribution qui en particulier peut aider à développer des « compétences de type procédural ». Qui plus est, du fait que les thèmes choisis peuvent impliquer des choix personnels et requérir un jugement sur certaines valeurs, le potentiel des travaux sur la dimension affective de la citoyenneté est beaucoup plus important. En outre, du fait que la discussion et le débat requièrent des conflits, l'enseignement des langues peut en grande partie contribuer aux aptitudes à l'action et aux compétences sociales. Les enseignants de langue reconnaîtront l'assertion suivante :

« l'argumentation et le débat appellent des connaissances sur l'objet dont on parle, des capacités d'écoute de l'autre, la reconnaissance de son point de vue ainsi que la mise en œuvre de ces capacités dans la situation précise où les personnes se trouvent » (Audigier, 1998).

10. L'éducation linguistique comme site d'apprentissage à la citoyenneté démocratique: la culture

L'aspect culturel, qui représente une troisième dimension de l'enseignement des langues, n'en est pas pour le moins important. La Recommandation 1383 (1998) de l'Assemblée parlementaire sur la *Diversification linguistique* en appelle à :

« la promotion d'un type d'éducation qui met davantage l'accent sur la culture et la société des pays concernés. »

L'étude d'autres cultures permet aux apprenants de prendre du recul par rapport à leur propre vue du monde, d'accepter le relativisme et de se créer des identités multiples. Acquérir la capacité de communiquer dans une autre langue est la première étape à franchir pour s'identifier avec d'autres locuteurs de la communauté linguistique concernée. Cette dimension interculturelle de l'apprentissage de langues a le potentiel de promouvoir l'antiracisme comme principe positif de citoyenneté démocratique. Comme le souligne le rapporteur de la Commission de la culture, de la science et de l'éducation de l'Assemblée parlementaire :

« Mais au-delà de cet aspect utilitaire, l'apprentissage des langues a une forte composante socioculturelle. Dans un monde uniformisé, la diversité culturelle sera de plus en plus importante pour la préservation des valeurs humaines. Apprendre une langue veut dire apprendre à aller vers autrui. Apprendre une langue étrangère, c'est se doter d'outils intellectuels pour affronter le réel et l'inconnu, s'enrichir par la connaissance d'autres cultures et d'autres regards sur le monde. Apprendre, c'est aussi moins d'ignorance qui est à la base de l'intolérance et du racisme. » (Legendre, 1998).

On peut acquérir des connaissances sur diverses cultures de plusieurs façons, notamment par une *prise de conscience culturelle critique* qui est la capacité d'évaluer de manière critique et à partir de critères explicites les perspectives, les pratiques et les produits aussi bien de sa propre culture et de son propre pays que de ceux des autres. Une telle compétence implique une aptitude à :

- identifier et interpréter les valeurs explicites et implicites des documents et des événements aussi bien dans sa propre culture que dans celle des autres en utilisant une gamme d'approches analytiques pour replacer un document ou un élément dans une certaine perspective et être conscient de sa dimension idéologique
- effectuer une évaluation analytique des documents et des événements en se référant à une perspective et des critères explicites tels que les droits de l'homme, la démocratie libérale, la religion, l'idéologie politique
- interagir et offrir sa médiation dans des échanges culturels, en restant conscient des conflits potentiels entre ses propres positions idéologiques et celles des autres et tenter de trouver des critères communs. Au cas où cela s'avérerait impossible, négocier un accord sur les sujets à controverse et accepter la différence (Byram, 1997).

Initiée en Angleterre dans les années 1950 et 1960, *l'étude des cultures* est une discipline universitaire qui reconnaît la contribution intellectuelle d'universitaires français tels que Barthes, Bourdieu et Foucault (Storey, 1996). Elle peut se concentrer sur les formes culturelles que l'on retrouve au sein de certaines collectivités nationales ; tel est le cas dans l'étude de la culture britannique (Bassnett, 1997) ou dans l'étude de la culture française (Forbes et Kelly, 1995). Fiske (1987) conceptualise la culture mettant l'accent non pas sur l'esthétisme ou l'humanisme, mais sur le politique.

L'introduction d'un manuel sur l'étude de la culture britannique réalisé en Roumanie décrit les attentes des auteurs concernant l'apprenant en ces termes :

Ce manuel ne se soucie pas tant de vous faire apprendre des informations par cœur que de vous encourager à *traiter* les informations qu'il contient. Par exemple, dans la leçon sur l'Écosse, on vous demande de *comparer* ce que dit un Écossais sur l'Écosse et ce que divers ouvrages de référence disent sur l'Écosse. On ne vous demande pas d'apprendre l'un ou l'autre de ces points de vue, mais vous devrez maîtriser la comparaison. Ce même processus de comparaison sur divers types d'informations est appliqué dans plusieurs classes. Dans d'autres, on vous demandera d'*explorer* des concepts tels que l'appartenance à un sexe ou la nation comme collectivité imaginée dans vos analyses de la société. En bref, nous souhaitons vous donner les moyens d'*argumenter*. et non pas d'apprendre par cœur. (Chichirdan et al., 1998:10).

Les ressources documentaires auxquelles il est fait appel dans le cadre de cette approche sont des textes authentiques, y compris des enregistrements sur cassette audio et une palette de publications et de documents visuels, cartes, photographies, diagrammes et bandes dessinées. Le cadre est celui de la classe de langue et les activités font appel à la compréhension, la discussion et l'écriture dans la langue cible. L'approche des documents est toujours critique.

L'étude de la littérature et des médias tels que le cinéma et la télévision se trouve souvent au centre du curriculum de l'enseignement de langue. Des textes sont souvent choisis tant pour leur importance sociale qu'esthétique. L'étude critique et la discussion de tels textes avec un contexte des droits de l'homme et de la citoyenneté, peut également aller dans le sens des objectifs de l'éducation à la citoyenneté démocratique.

11. Éducation et communication interculturelles

Dans les années 1970, l'éducation interculturelle reposait essentiellement sur l'enseignement des langues aux communautés récemment immigrées en Europe. Dans les années 1980, parallèlement au ralentissement de l'immigration dans certaines parties de l'Europe, on s'est tourné vers des objectifs pédagogiques plus généraux et on a en grande partie identifié l'éducation interculturelle avec l'éducation aux droits de l'homme (Perotti, 1989, 1994).

Les compétences socioculturelles incluses dans le *Cadre européen commun de référence* ont été définies par Byram (1997) comme étant l'un des éléments de la « compétence communicative interculturelle ». Le Conseil européen pour les langues a publié un document politique qui définit la communication interculturelle de la manière suivante :

« Toute communication est fondamentalement interculturelle, dans la mesure où chaque participant apporte dans un acte de communication un répertoire spécifique d'identités, de positions et d'attente, formé à travers des rapports complexes avec leur propre culture et avec d'autres cultures. Dans ce contexte, la culture est entendue dans le sens le plus large comme un ensemble acquis ou construit, de valeurs, de croyances, de capacités et de connaissances, qui forme et est formé par ses participants. La communication efficace est étroitement liée à la capacité des participants à comprendre et à gérer ces différentes identités et positions. Le progrès social et la construction de rapports de paix et d'égalité parmi les gens en Europe dépendent du développement de la conscience de la diversité et de la différence culturelle.

Dans le contexte de l'intégration européenne, la dimension nationale est souvent considérée comme la plus importante, mais ce n'est pas le seul facteur significatif qui détermine les différentes identités culturelles. D'autres facteurs importants se trouvent dans les domaines de la classe sociale, du sexe, de l'ethnicité, du langage, de l'éducation, de l'appartenance politique ou religieuse, et des dispositions individuelles. »

Ce document politique spécifie ensuite trois niveaux ou dimensions dont le deuxième est la citoyenneté.

« A ce niveau, on se concentre sur la communication entre les individus en tant que membres actifs de la société ayant besoin de participer aux développements sociaux et politiques, et de chercher à réaliser des approches partagées aux questions qui en découlent. Les participants ont besoin d'être chacun conscients des connaissances et valeurs partagées - ou non partagées - par les membres de groupes culturels particuliers et doivent être en mesure de situer leurs propres connaissances et valeurs par rapport à celles des autres, en identifiant à la fois les différences et les points communs existants. » Dans ce contexte, la citoyenneté est en grande mesure entremise par les institutions. (Conseil européen pour les langues, 1997)

Travailler spécifiquement sur la question de l'identité est un nouveau développement potentiel pour l'apprentissage des langues et la communication interculturelle.

« L'objectif du travail identitaire est d'établir les traits de communication qui devraient être reconnus par le groupe ou par l'auditoire comme étant constitutifs de son identité collective (aussi transitoire ou instable que ce groupe puisse être), et qui devraient être reconnus sur le plan social comme des signes d'individualité. Trois processus sont considérés comme essentiels

pour la négociation des identités sociales : le partage de codes, le partage de sujets de discussion, et le partage de suppositions. Le travail identitaire, qui a lieu entre intervenants, a été étudié sous des angles variés à partir d'une série d'enregistrements mettant en scène deux types de personnes, les unes parlant espagnol comme langue maternelle et les autres comme langue étrangère, dans deux différents types d'activités, comprenant des discussions et des interviews. Un programme pour l'application des analyses à la formation en langues a été élaboré au Département d'Espagnol et de Portugais de l'Université de Stockholm. Une des hypothèses de base de ce programme est que les aptitudes interculturelles des étudiants en langues peuvent être améliorées, si les étudiants prennent conscience des divers mécanismes du travail identitaire en ce qui concerne la façon dont les codes sont partagés, et les types de sujets et d'hypothèses généralement privilégiés, que ce soit dans la communauté de langue et de culture d'origine ou étrangère. Le jeu de rôle est aussi important que l'analyse de données pour permettre une telle prise de conscience interculturelle. » (Conseil européen pour les langues, 1999)

12. Apprentissage intégré de la culture et de la langue (projet 'CLIL'¹)

Ce projet, également intitulé *Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une langue – EMILE*), promeut les tentatives formalisées d'acquisition simultanée de maîtrise linguistique et de compétences curriculaires, de valeurs et de connaissances traditionnellement considérées comme des disciplines indépendantes. Sous l'angle de la linguistique, elle part du principe que la forme peut être apprise alors que l'attention de l'apprenant est axée sur le contenu (Krashen, 1985). Cette approche tire profit du temps supplémentaire que l'on peut gagner dans l'apprentissage des langues si le temps consacré aux autres disciplines est approprié et si on réalise les résultats curriculaires qui en découlent. Le programme canadien d'immersion est une autre source d'inspiration (Marsh et Marsland, 1999). On constate également un autre développement parallèle qui est celui de l'enseignement/apprentissage des langues basé sur le contenu (Soetaert et Bonamie, 1999).

De tels projets élaborent de nouvelles pédagogies engageant l'interaction entre divers types d'emploi de la langue.

Les apprenants participent à la classe par l'exposition à et l'usage de trois aspects d'emploi de la langue qui s'imbriquent les uns aux autres : la

¹ Ce sigle correspond à la formulation anglaise du projet « Culture and Language Integrated Learning » NdT

communication axée sur le médium (communication sur la langue), la communication axée sur le message (communication au cours de laquelle le contenu est transmis) et la communication axée sur la société (communication interpersonnelle signifiante). C'est le mélange de ces trois éléments qui constitue l'objectif de nombreuses méthodologies utilisées parmi les plus intéressantes (Marsh et al., 1999:39).

On peut enseigner tout sujet en adoptant cette approche, bien qu'en général l'histoire et la géographie soient les matières choisies. La citoyenneté est le partenaire logique d'une telle approche et certains rapports notamment sur la sécurité routière et l'éducation à l'environnement sont enseignés en adoptant la méthodologie d'apprentissage préconisée dans le cadre du projet CLIC (consulter : <http://www.euroclil.net>).

On pourra consulter le site web d'un réseau de recherches pour l'apprentissage intégré du contenu et de la langue dans l'enseignement supérieur, établi en 1999 : <http://olaf.hiof.no/~glenoh/CLIL-network.html>

Bien que la palette potentielle de sujets à enseigner en adoptant l'approche CLIL soit illimitée, l'éducation aux droits de l'homme est un domaine qui pourrait particulièrement se prêter à une expérimentation plus poussée. Sous l'angle de la connaissance, le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe a approuvé le contenu suivant :

Les éléments devant figurer dans un apprentissage des droits de l'homme pourraient inclure :

- i. les principales catégories de droits de l'homme, les devoirs, obligations et responsabilités ;
- ii. les diverses formes d'injustice, d'inégalité et de discrimination, y compris le sexisme et le racisme ;
- iii. les personnes, les mouvements et les grands événements qui, dans l'histoire, ont marqué, avec succès ou non, la lutte constante en faveur des droits de l'homme;
- iv. les principales déclarations et conventions internationales portant sur les droits de l'homme, par exemple la Déclaration universelle des Droits de l'Homme et la Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales.

(Recommandation R(85)7 du Comité des ministres).

Les développements concernant le projet CLIL soulèvent certaines questions qui restent à régler particulièrement en ce qui concerne les ressources et la formation des enseignants. Parmi les autres questions soulevées, les commentateurs ont

relevé que les expériences du projet CLIL étant généralement restreintes, elles présentaient potentiellement un caractère élitiste. Il est peu probable que les apprenants disposent au stade initial des ressources linguistiques leur permettant de participer à la classe comme ils pourraient le faire dans d'autres matières et par conséquent pourront ressentir une certaine frustration quant au rôle passif qu'ils sont forcés d'adopter.

Le recours à des documents simplifiés spécifiquement réalisés a été suggéré (Beheydt, 1999), ce qui s'oppose radicalement à l'idée qu'il est toujours préférable d'exploiter des documents authentiques. De surcroît, cette forme d'éducation linguistique a permis d'examiner de près les questions de changements de codes en cours de message et de compétence partielle qui sont explorées dans la section 7.1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

13. Visites et échanges réels et virtuels

L'avènement de l'accès répandu à l'informatique et aux technologies de l'information présente des implications considérables pour l'apprentissage des langues et pour la citoyenneté. À de nombreux égards, le web est un médium démocratique qui permet d'augmenter le volume des échanges d'informations et d'idées. Les apprenants individuels peuvent avoir accès à d'innombrables documents authentiques dans toute langue écrite. Une base de données des langues du monde est désormais publiée sur le site suivant : <http://www.linguasphere.org/>

Les échanges, les visites et les séjours dans une autre communauté permettent d'élaborer et de tester l'idée que l'apprentissage des langues permet de développer des notions plus générales sur la collectivité et sur la citoyenneté. Des renseignements sur trois projets de séjours à l'étranger pour les étudiants en langues de niveau universitaire basés au Royaume-Uni sont détaillés sur le site suivant : <http://lang.fdtl.ac.uk/Wwwmat/intro.htm>

Les étudiants peuvent utilement préparer leur séjour en établissant des contacts avec l'institution hôte grâce au web. La réflexion sur l'expérience de la résidence dans une autre collectivité peut également être facilitée grâce à un service d'orientation hébergé sur le web par l'institution hôte.

Des sites web multilingues conçus pour les apprenants de langues d'âge scolaire ont été développés. L'un d'entre eux, <http://www.darespeak.org/>, fournit des textes et des questions en plusieurs langues, des liens avec la presse, des chansons, des astuces de voyage, des dictionnaires en ligne et d'autres incitations pour les jeunes apprenants de langues. L'orientation sur les actualités est un exemple frappant d'une synergie avec l'éducation à la citoyenneté démocratique.

Le courrier électronique a permis de raffiner et de remettre au goût du jour la pratique d'avoir un correspondant à l'étranger. Les universités encouragent de plus en plus les partenariats bilingues de communication, autrement dit l'apprentissage linguistique en tandem. Les principes directeurs propices à une communication raisonnable et efficace y sont énoncés. Les participants consentent à s'aider dans leur apprentissage. Les sujets d'intérêt commun ayant trait à la citoyenneté poussent les participants à converser et à communiquer. Un bureau central dont l'objectif est établir des échanges est hébergé à l'adresse suivante : tandem@slf.ruhr-uni-bochum.de. Les participants peuvent également élargir le nombre de leurs contacts en participant à des groupes de discussion auxquels on peut accéder à l'adresse suivante : majordomo@tandem.uni-trier.de.

La possibilité de création de listes de discussion permettant de relier des apprenants, qui sinon pourraient être dispersés et n'avoir que peu d'opportunités de contact réel entre eux, représentent un potentiel considérable pour les apprenants et les locuteurs des langues les moins enseignées. Une université américaine a notamment mis sur pied un groupe de discussion ouvert aux personnes qui apprennent le gallois. On trouvera de plus amples détails à l'adresse suivante : listproc@hawaii.edu.

Alors que les technologies actuelles soutiennent la communication écrite asynchrone, les technologies en cours de développement peuvent aider la communication audio, écrite et visuelle synchrone. Les enseignants peuvent créer un laboratoire de langues virtuel reliant des apprenants très dispersés dans un réseau où il peuvent communiquer verbalement ou par écrit. Ils peuvent travailler dans un grand groupe ou par paires ou en petits groupes au sein de la conférence et l'enseignant peut surveiller toutes les communications et intervenir si besoin est (Kötter et al., 1999).

14. Conclusion

Cette étude montre et illustre les nombreuses possibilités dont disposent les enseignants de langues pour contribuer à l'éducation à la citoyenneté démocratique. L'enseignement des langues en Europe, surtout au niveau scolaire, a été fortement influencé par des considérations sur la communication au détriment du contenu de la communication et de son rôle. Un intérêt pour la communication interculturelle au sein de l'Europe a récemment mis l'enseignement et l'apprentissage des langues au cœur du curriculum humaniste.

Dans une démocratie les citoyens ont besoin de compétences interculturelles pour vivre dans des communautés où la diversité culturelle est la norme. Ils ont besoin d'éveil critique à la culture pour comprendre le monde qui les entoure, et combattre

l'injustice, l'autosatisfaction, l'exclusion sociale et la discrimination injustifiée. La construction d'une Europe pacifique, démocratique et multiculturelle demande des citoyens plurilingues.

Références

- Anderson, B. 1991, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Audigier, F. 1998, *Concepts de base et compétences clé de l'éducation à la citoyenneté démocratique; une première synthèse* [DECS/CIT (98) 35] Strasbourg: Conseil de l'Europe
- Audigier, F. 1999, *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: INRP.
- Bassnett, S. (ed.) 1997, *Studying British Cultures: an Introduction*. London: Routledge.
- Beheydt, L. 1999, Preliminaries to material development for content and language integrated learning. In Marsh, D. and Marsland, B. (eds.) *CLIL Initiatives for the Millenium: Report on the CEILINK Think-Tank*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Continuing Education Centre pp57-61.
- Byram, M. 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. 1999, Foreign Language Education for Critical Cultural Awareness and Democratic Citizenship. In Killick, D. and Parry, M. (eds.) *Languages for Cross-Cultural Capability*. Proceedings of the conference at Leeds Metropolitan University. 12 - 14 December 1998. LMU: Centre for Language Study pp53-68.
- Byram, M. and Guilherme, M. (2000). Human Rights, Cultures and Language Teaching. In Osler, A. *Citizenship and Democracy in Schools: Diversity, Identity, Equality..* Stoke-on-Trent: Trentham Books: 63-78.
- Callahan, M. 1998, An investigation into the causes of boys' underachievement in French. *Language Learning Journal* 17.
- Candelier, M. (Dir.) 1998, *Enseignement des langues et Tolérance: collection de matériaux pour enseignants*. CELV, Graz: Conseil de l'Europe.

- Carlson, D. and Apple, M. (eds.) 1998, *Power/Knowledge/Pedagogy*. Oxford: Westview Press.
- Cates, K. 1995, Language Teaching for World Citizenship. In Cunningham, D. and Candelier, M. (eds.) *Linguapax V Melbourne, Australia June 30 - July 2 1995*. AFMLTA, FIPLV, UNESCO: Belgrave, Australia.
- Chichirdan, A. et al. 1998, *Crossing Cultures. British Cultural Studies for 12th Grade Romanian Students*. Bucharest: The British Council.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* : Paris, Didier
- Conseil de l'Europe, 2002, *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer – Guide général pour les utilisateurs*
- Conseil de l'Europe, 1985, Recommandation No. R(85)7 du Comité des Ministres *l'enseignement et l'apprentissage des droits de l'homme à l'école*.
- Conseil de l'Europe, 1998, Recommandation 98(6) du Comité des Ministres sur la *Diversité linguistique*.
- Conseil de l'Europe, 1999, Déclaration et Programme d'action 99(76) du Comité des Ministres sur *l'Education à la citoyenneté démocratique basée sur les droits et les responsabilités des citoyens*
- Crick, B. 1998, *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. Final report of the Advisory Group on Citizenship (the Crick Report). London: QCA/98/245.
- Conseil européen pour les langues, 1997, Groupe de Communication Interculturel – Document politique <http://www.fu-berlin.de/elc>
- Conseil européen pour les langues, *Bulletin 5* <http://www.fu-berlin.de/elc>
- Cunningham, D. and Candelier, M. (eds.) 1995, *Linguapax V Melbourne, Australia June 30 - July 2 1995*. AFMLTA, FIPLV, UNESCO: Belgrave, Australia.
- FIPLV, 1991, *Fundamental Principles for a Universal Declaration on Language Rights*. Document approved by the General Assembly of FIPLV(International Federation of Teachers of Living Languages) Pecs, Hungary, August 1991.

- Fiske, J. 1987, 'British Cultural Studies and Television'. In Allen, R. (ed.) *Channels of Discourse: Television and Contemporary Criticism*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Forbes, J. and Kelly, M. 1995, *French Cultural Studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Forrester, K. 1999, *Guidelines for a Site Report*. Strasbourg: Council of Europe DECS/EDU/CIT (99)6.
- Guilherme, M. 1999, The Political Challenge of Teaching a Foreign Culture. In Killick, D. and Parry, M. (eds.) *Languages for Cross-Cultural Capability*. Proceedings of the conference at Leeds Metropolitan University. 12 - 14 December 1998. LMU: Centre for Language Study pp123-128.
- Kötter, M., Shield, L. and Stevens, A. 1999, Real-time audio and email for fluency: promoting distance language learners' aural and oral skills via the internet. *ReCall* 11.2. <http://www.hull.ac.uk/cti/eurocall/recall/rv0111no2.pdf>
- Krashen, S. 1985, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Legendre, J. 1998, *Memorandum explicatif sur le rapport traitant de la Diversification linguistique*. <http://stars.coe.fr/doc/doc98/EDOC8173.htm>
- Marsh, D. and Marsland, B. (eds.) 1999, *CLIL Initiatives for the Millenium: Report on the CEILINK Think-Tank*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Continuing Education Centre.
- Marsh, D., Marsland, B. and Nikula, T. 1999, Position Statement. CLIL a review of current thinking. In Marsh, D. and Marsland, B. (eds.) *CLIL Initiatives for the Millenium: Report on the CEILINK Think-Tank*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Continuing Education Centre pp 35-45.
- McLaughlin, T. 1992, Citizenship, Diversity and Education. *Journal of Moral Education* 21, 3, 235-250.
- Osler, A. and Starkey, H. 1996, *Teacher Education and Human Rights*. London: Fulton.
- Osler, A. and Starkey, H. 1999, Rights, Identities and Inclusion: European action programmes as political education. *Oxford Review of Education* 25, 1&2.

- Osler, A. and Starkey, H. 2000, Intercultural Education and Foreign Language Learning: Issues of Racism, Identity and Modernity. *Race, Ethnicity and Education* 3 (2).
- Osler, A. and Starkey, H. , 2001, Antiracisme et enseignement des langues: quels matériels et quelle pédagogie? In Zarate, G. (ed.) *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle* CRDP de Basse-Normandie pp203 - 215
- Perotti, A. 1989, *Action to Combat Intolerance and Xenophobia in the Activities of the Council of Europe's Council for Cultural Co-operation 1969 - 1989*. Strasbourg: Council of Europe.
- Perotti, A. 1994, *Plaidoyer pour l'interculturel*, Strasbourg: Council of Europe.
- Ramos, F. P. (2001a). 'Why Do They Hit the Headlines?': Critical Media Literacy in the Foreign Language Class. *Journal of Intercultural Studies* Vol 22(1) pp33-49.
- Ramos, F. P. (2001b). Pour un enseignement contre le préjugé ethnoculturel: l'analyse du discours journalistique sur l'immigration dans la classe de langue étrangère. In Zarate, G. *Langues, Xénophobie, Xénophilie Dans Une Europe Multiculturelle*. CRDP de Basse-Normandie pp181-192.
- Richardson, R. 1996, The Terrestrial Teacher. In Steiner, M. (ed.) *Developing the Global Teacher*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Soetaert, R. and Bonamie, B. 1999, New Rules for the Language and Content Game. From CBLT/CALL to CLIL/TILL.
<http://www.euroclie.net/english/bulletin/e12.pdf>
- Starkey, H. 1990, World studies and foreign language teaching: converging approaches in textbook writing. In Buttjes, D. and Byram, M. (eds.) *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters, pp 209-227.
- Starkey, H. 1996, Intercultural education through foreign language learning: a human rights approach. In Osler, A. Rathenow, H. and Starkey, H. (eds.) *Teaching for Citizenship in Europe* Stoke: Trentham, pp 103-16.

- Starkey, H. 1997, Foreign language learning and citizenship: issues for lifelong learning. In Davies, I. and Sobisch, A. (eds.) *Developing European Citizens*, Sheffield: Sheffield Hallam University Press, pp 187 - 208.
- Starkey, H. 1999, Foreign language teaching to adults: implicit and explicit political education. *Oxford Review of Education* 25, No.1&2, pp 155-169.
- Starkey, H. and Osler, A. (2001). Language Learning and Antiracism: Some Pedagogical Challenges. *The Curriculum Journal* Vol 12(3) pp 313-329.
- Storey, J. (ed.) 1996, *What is Cultural Studies? A reader*. London: Arnold.
- Tardieu, C. 1999, *Le Professeur Citoyen*. Bourg -la-Reine: Editions M.T.
- Van Dijk, T. (ed) 1997, *Discourse as Social Interaction*. London: Sage.
- Van Ek, J. and Trim, J. 2000, *Vantage*. Strasbourg et Cambridge University Press